

大学院修士課程における ノンネイティブ現職日本語教師の意識変化

- 学生のジャーナルの分析を通して -

木谷直之・築島史恵

〔キーワード〕内省、現場、協働、教師教育、教師の成長

〔要旨〕

国際交流基金日本語国際センターでは、各国日本語教育界のリーダーを養成すべく、現職日本語教師のための大学院プログラムを3機関連携で行っている。

本稿では、授業研究を行った4名の学生のジャーナルから、プログラムの中での意識変化を分析した。中でも記述が多かったのは、研究に対する姿勢（現場をふまえた研究・テーマの絞り込み）、協働の重要性と難しさ（調整能力の重要性と難しさ・培われる自分の拡がりや自信）、教授観と学習観の変化（授業や活動の目的の必要性・グループ活動の有効性・学習者の視点）に関する内容であった。

分析の結果、学生の意識の変化は予想以上に行われていることがわかった。が、一方、その多様性も痛感された。これは、最近注目され始めた教師教育の姿勢と符合する。本プログラムの意義からも、教師は自らの環境の中で成長していくのだという発達観に立脚して、彼らの内省や気づきを促す方法を今後考えていきたい。

1. ノンネイティブ現職日本語教師のための大学院修士課程

国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）は、2001年10月、各国の日本語教育界で将来の指導者（リーダー）となる現地の人材を養成するために、国立政策研究大学院大学、国立国語研究所と連携し、大学院修士課程「日本語教育指導者養成プログラム」（以下、本プログラム）を開設した。本プログラムは、ODA対象国の日本語教育機関等の現職日本語教師もしくは日本語教授経験者を対象としており、1年間で修士（日本語教育）の学位を授与するものである。コースデザインやカリキュラム策定、各種審査については、3機関各3名の教員が「プログラム委員会」を構成して行っている。

入学試験は、第一次審査（書類審査）を行った後、その合格者に対して、各国の基金事務所または公館などで第二次試験（筆記および口述）を実施している。そして、筆記試験の解答用紙と、口述試験の録画ビデオや録音テープを、そのまま日本に送付してもらい、第二次審査（最終審査）は、上記プログラム委員会で行っている。これにより、2003年度までに本プログラムに入学した学生の内訳は次の表1のとおりである。

表1 日本語教育指導者養成プログラム修士課程学生の教育段階別・国別内訳

高等教育機関（大学）所属の教師				中等教育機関所属の教師		その他機関所属の教師	
モンゴル	2	インドネシア	1	マレーシア	4	インドネシア	1
タイ	1	マレーシア	1	ハンガリー	1	タイ	1
ベトナム	2	ミャンマー	1			ブラジル	3
フィリピン	1	インド	2				
キューバ	1	ウズベキスタン	1				
カザフスタン	2	ウクライナ	1				

修了(学位取得)要件は、必修科目を含めた34単位以上の単位を取得すること、特定課題研究を行い、その成果を「特定課題レポート」または「特定課題論文」としてまとめ、口頭試験を受けて合格すること、の2点である。

本稿の目的は、2003年度の学生が、1年間の大学院プログラムのさまざまな活動に参加する中で、どのように自身の実践を内省し、意識を変化させ、自らを成長させてきたのか考察することによって、今後、プログラムとして、学生の内省や気づきを、さらに促すためにはどういったことができるかを考えていくことである。

2. 本プログラムのカリキュラム

2.1 カリキュラムの概要

本プログラムのカリキュラムは「言語」「言語教育」「社会・文化・地域」の3領域⁽¹⁾の科目で構成されており、授業は、原則としてすべて連携している3機関の専任教員が担当している。

このカリキュラムの特徴は、学生が、特に日本語教育に関する主要3科目(「日本語教育概論」「教授法」「教師教育論」と研究活動(特定課題研究。カリキュラム上は「日本語教育演習」および「日本語教育実習」等として位置付けられている)を相互に関連づけ、自国の日本語教育や自身の教育活動、その中にあるピルーフなどを改めて振り返り、内省を進めることができるような様々な刺激(仕掛け)を試みていることである。非母語話者の教師が、1年という短期間で2年分の単位を履修しながら、さらに研究を行うというのは並大抵のことではない。しかし、この中で彼ら自身の意識の変化や自立、発達を促すことを筆者ら担当講師自身も常に意識していくことで、1年という短期間のハンディを超えて、修了生が将来、それぞれ自らを成長させつづけられるきっかけとなるプログラムにすることができると考えている。

表2 日本語教育指導者養成プログラム年間カリキュラム（2003年度）

	言語領域	言語教育領域	社会・文化・地域領域	その他
秋学期 (16週)	日本語表現演習 日本語学Ⅰ	日本語教育概論 日本語教授法Ⅰ 言語教育研究法 日本語教育教材・ 教具論 第二言語習得研究	日本の歴史と 文化	・特定課題研究テーマ発表 会 (指導教官決定のため) ・言語文化研究会 「自国の日本語教育事情に ついての発表」
冬学期 (8週)	日本語学Ⅱ 社会言語学 対照言語学	日本語教授法Ⅱ 日本語教育演習Ⅰ (=特定課題研究)		・特定課題研究の開始
春学期 (16週)	言語学概論 認知心理学・ 心理言語学	日本語教育実習 (=特定課題研究)	比較文化論 異文化コミュニケ ーション	・一時帰国 (特定課題研究のための実 習、調査) ・特定課題研究中間発表会
夏学期 (8週)		*下記Ⅰ科目選択必修 日本語教育演習Ⅱ (=特定課題レポート) 日本語教育特定課題 論文	現代日本の社会と 教育	・特定課題レポートまたは 特定課題論文提出 ・特定課題研究最終発表会 (口頭試問) ・言語文化研究会 「研究成果の発表」

2.2.「教師教育論」の授業とジャーナル

本プログラムでは、2002年度より「教師教育論」という科目を設定した。この科目は講師が提起する問題や事例について、授業の中で、あるいは事前に今までの自分自身の経験や考えについて内省を行い、それに基づいて分析、ディスカッションを行うことを中心に行っている。つまり、常に「自分、自分の現場、自国の日本語教育」という視点から出発し、授業の中で、他国の同級生や筆者らネイティブ教師との間で揺り動かされたりもまれたり、といった経験を経て、その上で、再度、「自分、自分の現場、自国の日本語教育」に戻り、これを謙虚にしかし客観的に受け入れたり評価したりする、という過程を繰り返させている。

そして、この「教師教育論」では、その間の内省を学生自身が意識化するために、ダイアリーを書くことを奨励しており⁽²⁾、2003年度は、さらに、そのダイアリーを自分で読み直したり、それまでの自分を振り返ったりした上で、ジャーナルとして書き直し提出することを課した⁽³⁾。

ジャーナルの提出は、5回行われた。研究テーマ発表会終了後(11月中旬)、第4回言語文化研究会「自国の日本語教育事情を語る」終了後(12月末)、秋学期終了後(新年2月初旬)、実習終了後(5月中旬)、特定課題レポート提出後(9月初旬)で、それぞれ、学生が1年間のプログラムを進めていく上で、そして自分自身の活動を振り返る上で、重要な意味を持っていると考えられる時期である。ジャーナルの記述に関しては、内容、書き方、量などについて、1回目にその意義や概要を説明したほかは、特に制限を設けなかった。その時々で学生が何をどの

ように感じ、受け止め、振り返り、気づいていたかを自由に自分の言葉で書くことを第一の目標としたからである。提出されたジャーナルを見ると、その多くはそれぞれの提出時期前にあった行事(特に発表会や実習)や授業、研究指導などについて、実践したことや考えたことを時系列に述べていくというスタイルのものが多かった。

本稿では、第1章に述べた目的のために、本プログラムの中で学生の意識がどのように変わっていったのか、このジャーナルの分析を通して見ることにする。

3. 学生のジャーナルに見る意識変化

3.1 分析方法

ジャーナル・データの分析は以下のような手順で行った。

まず、学生自身が付したタイトルや小見出しなどに従って、9名全員のジャーナルの記述を、(1)「授業について」(2)「研究について」(3)「発表会について」(4)「教授法や教室活動について」(5)「教授観や学習観について」(6)「自国の日本語教育について」の6つのグループに整理した。次に、それぞれのグループごとに、すべての記述からキーセンテンスを抜き出し、内容のまとまりごとに大きく分類した。9名の記述は書き方こそ多様であったが、「特定課題研究」で扱ったテーマによって、記述内容にそれぞれ傾向があると思われた。本稿では、紙幅の制限もあり、すべてを紹介することはできないので、以下、「特定課題研究」で授業研究を行った4名の学生⁽⁴⁾について、分析を進めることにしたい。

この4名の学生が残した記述から抜き出したキーセンテンスを見ると、上の(1)～(6)のグループの枠を越えて興味深い類似性や関連性を見出すことができた。例えば、(1)「授業について」の中の「授業はグループ作業が多い 自分に合わない部分をどう調整するか?」「グループのひとりのメンバーとしての自分」「価値観や考え方の違う人といっしょに作業することの難しさ」「教材作成は人と協力することでいいものが作成できる」といったような記述は、「協働⁽⁵⁾の重要性と難しさ」というカテゴリーでまとめることができると考えられるが、他のグループの中にも同じカテゴリーに集約できるとされる類似の記述が多く見られた。例えば(2)「研究について」の中では、「国の先生方に帰国後も勉強会を開きましょと言われて嬉しかった」「調査に行ったとき、他の機関の教師の協力を得ることが難しかった」というような記述、(3)「発表会について」では、「友達と(発表会の)質疑応答の練習をして自信ができた」「グループの仲間の性格や都合に合わせる事が大切だけど大変」というようなコメント、(5)「教授観や学習観について」では、「ディスカッションを通して多くのことを学んだ」というような記述があげられる。

そこで、改めて4名の学生から抽出されたキーセンテンスを、内容の類似性と関連性の上から再整理した結果、(1)研究に対する姿勢、(2)協働の重要性と難しさ、(3)教授観や学習観

の変化、(4) 自国の日本語教育事情に対する新たな気づき、(5) 教室活動や教授法に関する新たな発見、(6) 日本語による発表能力の向上、(7) 不安感と緊張感、(8) 新しい自分の発見、という8つの大きなカテゴリーにまとめられることがわかった。次節以下、この中から、特に学生たちからコメントが多く集まった(1)～(3)の3つのカテゴリーに焦点を絞り、彼らの意識の変化を詳しく追っていきたい。

3.2 分析結果

3.2.1 研究に対する姿勢

「研究に対する姿勢」に関して学生はどのような記述をジャーナルに残したのか。主だったコメントをジャーナルの提出時期の順に学生別に表3にまとめる。

表3 「研究に対する姿勢」に関する記述のまとめ

	A	B	C	D
2003/11	<p>①自分の国の状況を見ると、シラバスの全体的な見直しが必要だと思う。</p> <p>②国ではニーズ調査に基づいてコースをデザインしたという状態がない。</p> <p>③指導講師との面談を通して、「わかったこと」と実際に研究で「できること」とは違うと感じた。</p> <p>④研究テーマの幅を絞って、もっと具体的な例について考えたり、レベルをはっきりさせたり、調査方法をきかんがえたりしなければならぬというコメントをもらった。</p>	<p>①自分の学校のためにふさわしい教室活動についての研究をしたい。</p> <p>②今まで研究をした経験がないので、自分がどれだけうまくできるか不安で、自信もなかった。</p>	<p>①コミュニケーションができる、正しく流暢に話せる学習者を育てたい、そのために会話授業の理想的な流れを作りたい。</p> <p>②やりたい内容のリスト。1年間でそれができるかどうか、研究というものを体験したことがない私には想像できなかった。</p> <p>③「へえ、これでもない、それでもない、あれでもない。どうして毎日、テーマを絞ってほしいと言われる。絞りたくない。これ、全部やりたい」。</p> <p>④研究テーマの絞り方がわからない。どの点に焦点を当てたら、本当に会話授業の改善ができるか。どうして私一人でテーマを絞れると思われている。苦しかった。</p> <p>⑤論文を読みながら、自分がどのくらい勉強しなければならぬか、イメージが少し見えてきた。・・・やっぱりテーマを絞らなければ。</p> <p>⑥現在の会話授業で最も足りない点は？ ***の教師はまだ知らないことは？ 私が***に帰ってからできない研究は？ ***に資料がないトピックは？ ここで研究して帰ってからすぐ使える、他の教師に教えられるテクニックは？ いろいろ考えてメモした。日記を書いた。母語でも、日本語でも。</p>	<p>①自分の国の日本語教師のための研究がしたい。</p>
2003/12	<p>⑤授業と研究テーマ絞込み作業の関連づけがうまくできないような気がする。</p>			
2004/02	<p>⑥指導教官との面談で、「今まで何をしたか」「どんなことを研究したいか」「どんなデータがあったか」をもう一度考えるように言われた。</p> <p>⑦先行文献を批判的に読むことの難しさ。</p>		<p>⑦論文を読んだり教科書を見たりしている。少し(研究の)形が固まってきた感じがする。</p> <p>⑧指導教官は私の考えを聞いて、私が気がついていなかったことについて質問してくれる。今まで考えたこともない観点から見るとは非常にいい機会。</p>	<p>②指導教官のアドバイスを受けてやる気が出てきた。</p>
2004/05	<p>⑧他の人の研究や発表に関心や興味を持つようになった。いつも「もしかしら、将来役に立つかも・・・」という気持ちがある。</p> <p>⑨日本語教育に関する語彙や知識が増えた。そして、いろいろな情報のリソースを多く知ることができた。</p>			<p>③帰国後、同じテーマで研究を続けて、国で新たに学位を取ることを講席長と話し合った。</p> <p>④自分の国で日本語教育研究の評価が高まる可能性を感じた。</p>
2004/09		<p>③研究の面白さ、重要さがわかった。研究を続けたいという気持ち。</p>	<p>⑨研究活動を通して身につけたことは、焦点を決めて、それを中心に述べていくこと。読み手の流れを意識して、流れを決めて書いていくこと。</p>	

表に挙げられている記述を全体的に見てまず気がつくのは、4名すべての学生の問題意識が所属機関で担当しているクラスの学習者や同僚の教師、シラバスやカリキュラムなど、まさに自分自身の教授現場の具体的な文脈から発生してきているということである。このプログラムでは、学生たちがどのような環境の中で、どのような方法で、どのような学習者に、どれくらいの時間、何のために日本語を教えているのかを、具体的に意識できるように、来日前の事前課題として自国の日本語教育に関するさまざまな資料やデータ、情報を収集してくることを課している⁽⁶⁾。また、授業のどの科目でも、常に、自国や所属機関の事情をふりかえる機会を多く設けている。学生たちにとっても、どうすれば1年間日本で学び調査研究した成果を自らの教授現場に効果的に還元できるか、という点は重要な思考の拠り所であり、研究についても、問題意識とその発生のあり方が現場に結びついていることが、ジャーナルから読み取れる。

もう一点、興味深いのは、研究テーマの絞り込みのプロセスに関するものである。一例としてCの学生の記述を具体的に追いながら、どのように研究テーマが絞り込まれていったかを詳しく見てみたい。2003年11月、コースが始まって1ヶ月余りの時期に提出されたCのジャーナルを、少し長くなるが原文のまま以下に引用する。

現在、***の授業はいろいろな問題がある。大人数クラス、文法中心主義など。コミュニケーションができる、正しく流暢に話せる学習者を育てたい。・・・そのパターンで教師が教えたら、学習者に話す力もついてくるし、授業活動も楽しめる。会話授業の理想的な流れが作れたらいいなあ。

⇒ 問題意識の発生

考えとしてはとてもよかったが、やりたい内容のリストを今見ると、本当に長かったと思う。待遇表現もやりたい、フォーマル、インフォーマルな会話、教授法、授業の流れ、ああいう文型、こういう文型、リストが長々と続いた。熱心に取り組もうというやる気があったためと思いますが、実際にそれが一年間でできるかどうかは全然考えなかった。というが、今まで研究という過程にふれたことがなかった私にそれを想像する力もなかった。・・・

⇒ 研究のイメージ化(差異化)

こういう夢を見ていた私に個別面談や言語教育研究法の授業を通して「研究」という概念が少しずつ明らかになってきた。

⇒ 研究のイメージ化(イメージ化)

・・・アドバイスをもらうのはとてもありがたかったが、自分がやりたいと考えていたことと実際にできることとのずれがどんどん大きくなってがっかりしてしまった。「へえ、これもできない、それもできない、あれもできない・・・どうして毎日、テーマを絞ってほしいと言われる？絞りたいくない。これ、全部やりたい。」と思ったこともある。

⇒ 研究のイメージ化(差異化)

(テーマの)絞り方がわからない。(私の国の)会話授業の問題点がある程度わかって、自分の理解が正しいかどうかわからない。それで、どの点に焦点を当てたら本当に会話授業の改善ができるか、今の力ではわからない。どうして私が一人でテーマを絞れると思われている？苦しかった。

⇒ 研究のイメージ化(イメージ化)

・・・論文を読むとき、自分がどのくらい勉強しなければならないかというイメージが少し見えてきた。研究といっても、調べなければならない資料、論文もいっぱいあるし、その考察も大切だし、自分の国にも合わせなければ。例えば、応用練習にも理論があって、実際の授業に関わる多くのやり方もあって、目的や方法は皆、それぞれ違う。調査方法も違う。それ、全部読まなければならない。やはりテーマを絞らなければ・・・。

それで、落ち着いて考え始めた。現在の会話授業でもっとも足りない点は？
の教師がまだ知らないことは？ 私が に帰ってからできない研究は？ には資料がないトピックは？ ここで研究して帰ってからすぐ使える、他の教師に教えられるテーマは？・・・それで、いろいろ考え続けてメモした。日記を書いた。母語でも、日本語でも。

⇒ 研究テーマの焦点化

⇒ 研究テーマの焦点化

この引用部分にはCがどのように研究テーマを絞り込んでいったか、その思考のプロセスが非常によく現れている。下線部に注目すると、「問題意識の発生」「研究のイメージ化」「研究テーマの焦点化」というプロセスがCの中でどのような手順で行われていったかを観ることができる。「やりたいこと」と「実際にできること」の間のズレを意識できること（差異化）、先行文献を読んだり教師と面談したりする中で徐々に形づくられていく「実際にできること」としての研究の枠組みやイメージ（イメージ化）、さらにはテーマの焦点化のために再び現場に立ち返り、自身が日々接している文脈から問題を細かく見ることを通してテーマを絞り込もうとする姿勢（焦点化）。そこには思考と反省と気づきの有機的な連続性が観察される。Cは、その後、5回目の最後のジャーナルを「研究活動を通して身につけたことは、焦点を決めてそれを中心に述べていくこと」と結んでいる。この学生にとってこの1年間の実践が研究に対する姿勢を育てていったことが窺える。

3.2.2 協働の重要性和難しさ

授業研究の分野における協働の重要性や意義は、いくつかの先行文献の中で触れられている。例えば、横溝（2000：18）は、アクション・リサーチの特徴の一つとして、「協働的である」ことをあげ、「他の教師と協力して励ましあいながら進めるほうが実施が容易である。協働でリサーチを進める中で、他の教師との横のつながりを広げることにも可能である」と説明している。また、藤岡（1998：123）は、仲間との「協同作業（原文のまま引用）」は「相互の授業の見方の差異化（ズレの顕在化）がはかれる場である。そのたびに明示的にあるいは暗黙のうちにリフレクションが行われる」と述べ、「協同作業」が自己の経験や気づきを自らの言葉で表現し、仲間のそれとの類似や差異を知ることを通して更なる気づきが促される場として重要であることを述べている。

では、学生たちのジャーナルには「協働の重要性和難しさ」についてどのような記述が見られるだろうか。表4からは、学生たちが（1）協働における調整能力の重要性（例えば、A - や D - ）（2）協働を通して得られる知識や考え方の広がり（例えば、A - や D - ）（3）人間関係や協力関係樹立の難しさ（例えば、A - や B - 、D - ）（4）帰国後、考えられる自国の同僚との協働プラン（例えば、A - や C - 、D - ）などの点について、多く記述していることがわかる。これらの点は、学生たちが協働の場を自身の考え方や実践の方法を振り返る場として、また、仲間との違いを知り自身の視点やものの見方を広げる場として、さらに、他者との協力関係をいかにつくり上げるかを経験する場として、受容していることを窺わせる。横溝（2000）や藤岡（1998）があげた協働の意義を実現していると言うことができよう。

表4 「協働の重要性と難しさ」に関する記述のまとめ

	A	B	C	D
2003/11			①テーマ発表会の前の日、4人で(発表の)練習をした。お互いに質問したり、コメントしたり、練習できてよかった。	
2003/12	<p>①時間を守る人とペアで仕事ができてありがたかった。自分を引っ張ってくれた。</p> <p>②グループ作業が多かったの で、自分に合わない部分があっ ても調整しながらやらなければな らなかった。</p> <p>③ディスカッションを通して効果 的な教え方があるのを知った。</p> <p>④ディスカッションの時間は自分 が持っている知識を確認する時 間。他の人のコメントによって、自 分の知識や考えを拡げることが できた。</p> <p>⑤仲間同士の口げんか、先生と のコミュニケーション・ミス。</p>	①発表会の同じ分科会の仲間の アドバイスや応援のおかげで、無 事、発表や課題ができた。		<p>①協力しないと、みんなの評価が 悪くなる。他の人の性格や意見 に注意を払うことは教師にとって 不可欠。</p> <p>②言語研究発表会の受けつけ作 業⇒一人ができなかったらもう一 人が手伝う。助け合い。</p> <p>③相手の性格や都合にあわせな いと協同作業は進まない。</p>
2004/02	⑥(対照言語学の授業について) 私は指導することまではできませ んが、国に帰って皆で勉強しなが ら研究できればと思った。	②自分は将来、国の日本語教師 のリーダーになるから、いいリー ダーになるためにいろいろ身に つけないといけない。		<p>④自分を一人ではなく、グループ のメンバーとして認めることが 大切。</p> <p>⑤同じ民族の人であれば、考え 方や価値観が似ているから、問 題があっても、解決法を推測する ことができるが、外国人の場合は 違う。</p> <p>⑥国に帰って日本語教育を進め るためには、他の日本語教師と の協力が必要。人間関係がうまく いかどうかが大切。</p>
2004/05	⑦実習のとき、「帰ってきたらまた このような勉強会をしましょうね 」と言われて、嬉しかった。いい勉 強会ができるように、頑張りたい。 い。	③非常勤の先生の都合で予定し ていた実習授業ができなくなっ た。協力してもらうことは難しい。	②基金の研修を受けた教師が集 まって***の新しい教師のために 研修プログラムを作ることができ ないか。	⑦他の大学の教師との協働の難 しさ。ある大学で教師の協力が得 られなかった。
2004/09	⑧一年間、いっしょにいろいろな ことをしてきた仲間と別れるのが 寂しい。	<p>④先生や同級生から教えても らったこと⇒「自分を信じるこ と」「自分を信じない」と何もできな いということ。</p> <p>⑤皆が励ましてくれたおかげで、 発表やレポートの提出などを終 えることができた。</p>		<p>⑧自分に役に立つものを見つ けて、それを誰にも言わずに内緒 にしていると、自分の損になっ てしまう。</p> <p>⑨他の人に役に立つ情報を教 えて、他の人が私に役に立つ情 報を教えてくれたら、もったいい ものを手に入れることができる。</p> <p>⑩人の協力を得ることにより いいもの(教材)ができることがわ かった。</p> <p>⑪帰国してから向こうの先生た ちに嫌われないように頑張ること。 学んだことを帰ってすぐ出すの ではなく、少しずついいタイミング を待ってやっていく。</p>

次に、記述の内容とそれが書かれた時期の関連について見てみよう。前述したようにジャーナルの提出時期は、学生たちにとって自身のそれまでの実践の有様を振り返り、そこで得られた新たな気づきを次の実践へどう展開していくかを考える上で非常に重要な時期である。例えば、毎年12月に行われる言語文化研究会の発表会「自国の日本語教育事情を語る」は、学生たちが公開の場で始めて日本語を使って発表する場である。学生たちはそれぞれ自分の発表内容を決め、必要な資料やデータを収集・整理し、ハンドアウトやパワーポイント資料などを作成する中で自

国の日本語教育についてより深く広く考えるようになる。同時にそれらの作業の過程で学生たちは協働で分科会の構成や発表の練習や資料作成などを行い、仲間と共に作業を進めていく楽しさと難しさを体験している。また、この発表会では、学生たちに司会や会場・設備、受付、広報など、発表会を開くために必要になるさまざまな仕事をペアやグループで分担させているが、それらの仕事をする中でも互いに助け合うこと、相手の都合や考え方と自分のそれとを調整すること、コミュニケーションの大切さなどを肌で感じている。その結果、12月のジャーナルには、このようなことに関連する記述が多い。一方、2004年5月のジャーナルには、自分の所属機関や自国の教育機関の教師や仲間たちとの人間関係や協力関係に関する記述が集中している。これはその前の月に約1ヶ月間の自国での実習を経験し、来日前の自分とは違った眼で現場を改めて見て感じたことを反映しているものと考えられる。

最後に、協働が持つもう一つの意義について考えてみたい。Bのジャーナルには、1年を通して、研究や授業、発表等の活動に対する不安感・緊張感と仲間の励ましやアドバイスに対する感謝が繰り返し書かれていた。最後のジャーナルでBは全体を振り返って、次のように述べている。「このプログラムの先生方や同級生から教えていただいたいちばん大切なことは、『自分を信じること』だった。自分を信じないと何もできなくなることがわかった。これまで発表のときやレポートを書いていたとき、不安で『うまくできないだろう』と、いつも悪いほうに考えてしまった。でも、いつもみんなが『は絶対できるよ』『絶対、大丈夫よ。信じているから。自分のことも信じてね。』と励ましてくださったおかげで、これまでの発表、レポートの提出、そして口頭試問が無事にできた。・・・将来は今よりもっといろいろなことができるように頑張る」(原文のまま引用)。仲間たちの励ましやサポートを受けて不安感や緊張感を克服して、少しずつ自己肯定感を感じ、ついには「自分を信じること」の大切さを自分の言葉で強く語る、その過程の中にB自身の人間としての成長をみることができる。仲間との協働の場が一人の人間の自信や自己肯定感を育てる、支援する場としても機能していることが明らかである。

3.2.3 教授観や学習観の変化

さらに、学生たちのジャーナルには、表5に見るように、自身の教授観や学習観、教師の役割等に関連する記述が多く見られる。

最初に気がつくのは、記述の時期的な偏りである。すなわち、教授観や学習観、教師観等の記述が最初の2期には全く見られず、後半の3期に集中しているということである。前述したように、前半の2期は、研究テーマ発表会や言語文化研究会の発表会という大きな行事がカリキュラムの中に組み込まれており、学生たちの意識は主に研究テーマの決定と発表準備、さらには研究や発表と授業内容との関連づけに傾いていたと考えられる。この時期、彼らは自身の教授観や学習観、教師観をじっくり内省し新たな実践へと結び付けて考えていくだけの余裕はなかった。

表5 「教授観と学習観の変化」に関するまとめ

	A	B	C	D
2003/11				
2003/12				
2004/02	<p>①「わかった」と「できる」は別のこと。</p> <p>②教え方を選ぶときも、試験問題を作るときも「どうして」「何のために」を考えることが大切。</p>		<p>①科目を全体として把握するのも必要だし、科目間の関連付けができなかったら失敗だと思う。</p> <p>②(新しく得た知識の)組織化、体系化は自動的には起こらない。自分に系統だった方法がないとできないと思う。</p> <p>③ダイアリーの必要性。継続的に書くことの重要性。総括的な把握ができたなら、自分自身の言語観、言語教育観を作ることができると思う。</p>	
2004/05	<p>③他の人の模擬授業を見て先生に「こうすればよかった」と言われたことでも、自分の国の状況を思いながら「これぐらいでできればいい」と思うところがあった。</p> <p>④いろいろな人の教え方にいいところを見つけるようにしている。</p> <p>⑤本や雑誌のチラシを見て授業に使えるかどうかをいつも考えるようになった。</p>	<p>①ロールプレイの時、会話の始め方はよかったが、終わり方は難しかったようだ。私の説明が充分ではなかった。</p> <p>②練習のとき「発話の流れ」を考えるようになった。</p> <p>③どのような練習で学習者の発話量を増やせるかを考えることが大切。</p> <p>④いつも教師ばかりが質問するのではなく、学習者が質問できるような工夫が必要。</p> <p>⑤何かを選ぶ前に「何のために」を考えるようになった。</p> <p>⑥1つの授業のためにこんなに準備する時間が必要だとは思わなかった。</p>	<p>④ロールプレイを2回予定していたが、ピアフィードバックで学生が積極的に話し出したので、時間が足りなくなった。思った以上に学生同士の活動がうまくいった。</p> <p>⑤学習者は恥ずかしがりません。自分の意見や感想を自由に表現するのには遠慮はありません。コミュニケーション活動、グループ活動に興味深く参加し、積極的に話そうとする学習者が少なくない。</p> <p>⑥私自身はまだ「教師＝教える側」というビリーフが強い。私が説明している時間の方が多かった。</p>	
2004/09		<p>⑦学習者にとって「楽しい授業」だけでは、学習者は日本語ができるようにならないということ。</p> <p>⑧授業後の反省、フィードバックが必要⇒自分のやったことを振り返ることが大切。</p> <p>⑨よりよい授業のためには、学習者の立場で見て評価することが必要。</p> <p>⑩必ず目的を設定し、した後の結果を観察して評価することが大切。</p>	<p>⑦伝達能力の養成には、最初から正しさをあまり求めると、話す自信、動機が弱くなる。</p> <p>⑧実習授業でのグループ作業の成功。学習者同士のグループでの協働で作業することの大切さ。</p> <p>⑨自分は授業中や人前で間違いをすることが恥ずかしくなくなった。誰でも間違いをするという考えとたくさんの発表を経験して自信ができたこと。</p> <p>⑩文脈で解釈できるということにはじめて気がついた。自分も実際にそうやっていることに気づいた。</p> <p>⑪教師はいつも活動の目的を説明するべき。実習授業の中でこのことをしみじみ感じた。</p> <p>⑫理想の教師像。教師が自分からどうしたらいいかわからない。参考文献を紹介したりするが、どれがいいかなど判断を言わない。学生に選択させて(その選択に)責任を持たせるように訓練する。自律させる。</p>	<p>①授業の目標を必ず設定しなければならない。</p> <p>②授業の改善のためには学習者や他の教師からの評価が必要。</p> <p>③いつも学習者の間違いばかり訂正していると、学習者の話す意欲がなくなる。</p> <p>④以前は一对一で学習するのがいちばんいいと思っていたが、今は、グループの学習の方がもっと効果的だと思っている。</p>

これに対して、後半の3期は、まさに研究計画を立て、調査方法を決め、具体的な実習準備を行い、帰国して自身の現場で実験授業を実施し、種々のデータを収集し、その整理・分析を進めていく時期であり、授業研究をテーマにしている4名の学生にとっては、自分が今まで授業をどのように考えてきたか、今まで自分の教え方をじっくり振り返って観たことがあるか、今まで学習者がどのような気持ちでどのような方法を使って日本語を勉強しているか考えたことがあるか、さらには学習者としての自分がどのように日本語を学んできたかについて考えたことがあるか、などの質問を改めて自分自身に向けて問い直す機会であった。学生たちのこのテーマに関する記述が後半の3つの時期に集中しているのはこのためであろう。

4名の学生に共通して見られる記述は、「何のために」授業や教室活動をするのかを明らかにしなければならないということである。例えば、Aは教授法の授業で試験問題について学んだことに関連して次のように述べている。「試験問題について勉強になったところがたくさんありました。それぞれの問題に目的があるということは今まで気がつかなかったところだと思います。これから教え方を選ぶ時にも、試験問題を作るときにも「どうして?」「何のために?」という言葉が頭に浮かんでこなければなりません。(A-)」。また、Bは実習で実験授業を行う中で「・・・いつも目的なしで他の教材からよさそうな練習や短い会話を授業に取り込んだが、今回の実習で何かを選ぶ前に「何のために」というのを少し考えるようになった。そして教材・教具の使用も前よりずっと多く使うようになった。(B-)」と述べ、自身のそれまでの教材利用について反省をしている。さらにCは、最後のジャーナルで1年間全体を振り返る中で、「教師教育論」の授業の中で行ったピリーフ調査⁽⁷⁾のいくつかの項目について自分の見方や考え方がどのように変わったかを説明し、次のように述べている。「『教師はいつも活動の目的を説明すべき』ということについて、前の2(賛成)に対して、今回は1、強く賛成した。今回の研究で行った授業では、このことをしみじみ感じて、教案で改善した大切なことは『活動の目的の説明』でした!(C-)」。これらのコメントは、学生たちが授業や実習での授業実践を通して、教室活動や教材の選択、授業の組み立て、試験作成などの目的を自分自身がはっきりと意識し、それを学習者に説明することの意味を自分自身の現場の具体的な文脈の中で理解し意識できたことを示している。

グループ作業での学習についての見方も学生の意識の中で大きく変わったようである。Dは最後のジャーナルを、「この一年を振り返ってみると、いろいろな出来事があって私は人間としても教師としてもとても変わったと思う。」と切り出し、その一つとして、「・・・次に、グループでの学習に対しての自分の意見も変わりました。前は、個人授業のように1対1で学習するのがいちばんいいと思っていましたが、今はグループでの学習の方がもっと効果的だと思っています(D-)。」と述べている。Cも最後のジャーナルの中で、授業の中でのグループ活動に対する自身のピリーフの変化を次のように分析している。「・・・さらに、今回の研究で行った授

業では、学習者同士のグループでの会話練習や自律学習を目指した。授業を実際に行ってみると、グループ活動は意外に大成功だった。私自身が学生としても教師としても、教師と学生のインターアクションに慣れていた。それで、『私は個人授業のように1対1で学習するのがいちばんいい』に対して、前は3(どちらかといえば賛成)だったが、今回は5(反対)になった。また、『大グループのディスカッションに積極的に参加するのが好き』は4(どちらかといえば反対)から2(賛成)に変わった。それも学習者の励んでいた様子と主体的な学習という結果を見たからだろう(C-)。これらの意識の変化には、前節で述べた教師である自分自身のさまざまな協働への取り組み、そしてその過程の中で感じられたグループ活動というものに対する肯定的な評価も大きな影響を与えていると考えられる。

その他、学習者の気持ちを考えることの大切さや、学習者からの評価やフィードバックを授業の改善にどう生かすかを考えることの重要性についても、多くの記述がなされている。学生たちは自身の授業研究のためのデータとして、学習者や同僚の教師にアンケート調査やインタビュー調査を行い、さらに自分の実習授業のビデオ録画などを収集し分析しているが、その過程で改めて学習者がどのような気持ちで授業や教室活動に参加したのか、授業や教室活動にどのような印象をもったのかを知り、授業改善のためにそれらの情報がいかに重要であるかを学んだのである。

最後にAの記述について少し触れておきたい。Aは実習から戻ってきた後に提出したジャーナルの中で「入学前の自分と今の自分」というタイトルで7ヶ月の間に自分自身の考え方や感じ方がどのように変わったかを振り返っている。その中で他の人の教授活動を観ることについて、次のように述べている(A-)。

入学して7ヶ月になった。変わったことといえば、いっぱいあると思うが、いい方向に変わったことも悪い方向に変わったこともあるような気がした。

いい方向に変わったことは、大きく言えばいろいろなことに関心や興味を持つようになったことである。・・・その他に、以前はネイティブの先生が言った通りの教え方がいちばんだと思っていたが、同じプログラムの皆さんの模擬授業を見て、担当の先生に「こうすればもっとよかった」と言われたところでも、自分の国の状況を思いながら頭の中で当てはめてみたら、やはり「まず、それぐらいでいい」と思うところが多くなってきた。改善することは今までしてきたことを変えることなので、改善といっても、それをすぐに受け入れる人はまず少ないため、実際の例を見せたり、変わったことを味わわせたりしてあげないと、改善しにくいところがたくさんあるからである。いろいろな人の教え方にいいところを見つけるようにしていることは、もう一つの変ったところである・・・。

この引用の中で、Aは自分がいい方向に変わったこととして、以前は「ネイティブの先生が言った通りの教え方がいちばんだと思っていた」が、7ヶ月間のさまざまな経験を経て、担当の先生に言われたところでも、もう一度「自分の国の状況」にたちかえって検討し、「まず、それぐらいでいい」と判断することができるようになったこと、そして「いろいろな人の教え方に

いいところを見つけるようにしている」ことを挙げている。この記述から、まさに一人のノンネイティブ日本語教師の成長の足跡を観ることができる。本プログラムの中でも、こうした自分が受け取ったものを改めて自分の文脈で咀嚼する姿勢は、ぜひ大切に育てたいと考えている。

4. これからの教師教育の姿勢

前章まで述べてきたように、本プログラムにおいて、学生たちの意識はそれぞれに変化を遂げていることがわかる。上にまとめた「現場と乖離しない研究の必要性」「協働の重要性」「教授観や学習観の見直し」などが、学生のジャーナルに多く記述され、彼らの意識の中でも、着実に現れていたことは、本プログラムが目指してきたことと予想以上に合致していた。これは、設立3年目にして、プログラム運営もかなり落ち着き、講師陣のそのような考え方が授業内外の仕掛けの中で比較的うまく伝えられるようになったからであろう。彼らのジャーナルには、しだいに、「学生の眼」「教師の眼」「研究者の眼」という立体的な視点を持って一つのことを見たり考えたりできるようになっていく過程を見ることができる。

しかし、このジャーナル分析を通じて、これからの本プログラムにおける教師教育を考える際、誤ってはいけない、大切にしなければならないもう一つの点も強く感じた。本稿では、学生の意識の変化を共通部分に焦点をあててまとめてはきたが、一方で、意識の変化のきっかけとなるものは一人一人異なっているし、学生によって、その変化がよく見られたり大きく見られたりする者もいれば、同じ刺激によってもなかなか変化しなかった者もいることがわかった。これは、ともすると教師教育に携わる者が抱きがちなように、そうした者たちのやる気がなかったわけでも努力が足りなかったわけでもない。彼らはそれぞれ本当に熱心に1年のプログラムで格闘しており、ただ、意識という点になると、その発達の道筋や方向が、それぞれかなり多様なものであるのだということが改めてわかる。ある刺激、ある経験に関して、「自分」への関連付けが難しかったり、「自分」の何と関連づけるのかが他の学生と違ったりしていたと思われる学生もいる。そしてこうした個人の発達の道筋や方向を決めたものは、学生各自の力量や意識、性格といったものに加え、彼らを取り巻く社会、文脈、状況全体にも起因していると思われる。この前提は一見当然のようであって、従来の教師教育では必ずしも重視されてきたとは言えない。

例えば、山崎（2002：247）は、「・・・まず教師としての発達と力量をどのようなものとしてとらえるべきなのか、従来のとらえ方の転換が必要なのではないだろうか、という点である。（中略）第一は、なによりもまず教師としての発達観を、従来の『積み上げ型』で『垂直的な（vertical）発達』観から、『選択的変容型』で『水平的、ないしはオルターナティブ（horizontal, or alternative）な発達』観へと、第二は、その発達観の転換に伴って、教師としての力量観を、従来の『付与型』で『脱文脈・脱状況性の力量』観から、『生成型』で『文脈・状況依存性（indexicality）の力量』観へと、それぞれ転換していくことである。」と述べている。また、浅田（1998

b:306)は、細谷(1982)の発達に関する差異仮説を引用し、「もともと標準的な発達のあるべき姿などというものはないので、環境が違えばその違った環境に適応するように別の方向に発達する」という考え方の意義を説明し、これまでの「教師の発達・成長を研究する上で、常に暗黙のうちに教師のあるべき姿を前提にしていたのではないだろうか。」と発達観の再吟味の必要性を述べている。つまり、従来の教師教育では、普遍的な、または望ましい発達水準や発達パターンというものがあり、それから逸脱しないように段階的に指導することや、それに足りない部分を補う教育を行うことが考えられてきた。しかし、国内外の教師教育に携わる者が現在求められているのは、発達の基準や評価を外付けするのではなく、教師一人一人の背景の多様性を尊重し、各教師が自らの文脈の中で成長していく過程を見守りながら、それに対して何ができるかを考えていくということなのではないだろうか。現職の教師を招聘して行う本プログラムにとって、これは、特に大切な姿勢であると言える。

「教師教育論」の最後の授業では、学生たちにもう一度ダイアリーやジャーナルを持って集まってもらい、一年の振り返りを行った。その際、学生たちは、1年間の大学院生活を学生として、教師として、研究者として送った自分が、今度は学生にとっての教師であり、同僚の中での教師であり、地域や国の中での教師である立場として現場に帰った状況をイメージしながら、それぞれに、地に足がついた「これから」を語った。それを聞きながら、今後、本プログラムの中で、さらに学生の内省や気づきを促す「仕掛け」を考えていくにあたっては、上述のような、言わば新しい発達観のもとで行わなければならないことを痛感したのである。

〔注〕

- ⁽¹⁾カリキュラムの策定は「日本語教育のための教員養成について」(日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 平成 12 年 3 月 30 日)を参考に行った。
- ⁽²⁾ダイアリーを書くことの意義について、浅田(1998a)は教師教育における「省察」の観点から「自分の授業から学ぶためには、自分の思考や行動を対象化、言語化すること」が重要であり、「書く」ことによって自分と関わる様々な状況に対して注意深く観察することができ、その結果、自らの活動の細かいところまで注意が払えるようになると述べている。
- ⁽³⁾Bailey(1990)は、ダイアリー・スタディの流れとして、日々のダイアリーを読み返し、「公開しても差し支えない形(journal entries)」に書き直し、記述内容を類別化し分析することを通して、自分の考えや行動の傾向や問題点を明らかにすることが大切だと述べている。
- ⁽⁴⁾学生の氏名と国籍はここでは明記しない。各自が教師として所属している機関概要は以下のとおり(学生が「教授法」の授業で発表した原稿を基に記述)。

A	20 歳以上対象の一般講座。約 300 時間の初級レベルを終了したと認められ、入学試験に合格した者が対象。募集案内には「初級以上の日本語力の向上、4 技能のバランス、日本の文化や生活事情の知識向上」などがキーワードとして書かれている。毎年 500 人程度の応募があるが、その中から 100 人を選び、4 クラス編成にしている。中級クラスと上級クラスがあり、前期後期各 18 週間、週 2 コマ 90 分で計 96 時間。各クラスは主としてトピックシラバスで、現地教師と日本人教師 2 人のチームティーチングで運営。
B	民間日本語学校。学習者は 12 歳～50 歳。初級は 7 レベルに分かれていて、計 180 時間。平日夜間の月・水・金コースと火・木コース、土曜コース、日曜コースがある。主教材は『新文化初級日本語』。他に、会話や漢字、日本語能力試験準備コースなどが設置されている。初級前半は現地人教師、初級後半は、現地人教師と日本人教師両方が担当。学習目的は、就職や留学、または現地の大学への入学、能力試験の受験などのためが多いが、日本や日本語に対する興味で勉強している人もいる。更に、学校の復習をしたい中高生や大学生、実際に職場で日本人と接している社会人もいる。
C	国立大学の外国語学部。日本語は夜間のディプロマコース。週 3 回、年 190 時間で 3 年間学習する。昨年度の学生数は以下のとおり。1 年生は 470 人、8 クラス、各クラス 60 人程度。2 年生は 165 人、3 クラス、各クラス 60 人程度。3 年生 86 人、2 クラス、各クラス 43 人程度。主な学習目的は、IT 産業を中心とした就職のため、留学、趣味(在宅での翻訳の仕事を望む場合も)。教材は、日本で出版されている中級教科書から適宜利用。教師は現地人教師 13 人、日本人教師 1 人。
D	1990 年代半ばから日本語教育を始めた国立大学。日本語はダブルメジャーの主専攻。講座は、長く他の外国語と同じ外国語講座に入っていたが、2004 年、独立講座になった。1～5 年生までに 150 人の学習者がいる。各学年はレベル別に 2 つのグループに分けられている。卒業時、優秀な学生は 2 級レベルに達する。主な学習目的は、就職に有利な能力を身につけること、日本に留学すること、などである。現在使われている主教材は『みんなの日本語初級 I・II』。現地人教師が 8 人、日本人教師が 1 人いる。

- ⁽⁵⁾本稿では「協働」の定義を秋田(2000)に従う。秋田(2000:76)は「協働」を「共同」と対比させながら、「(問題解決や目標にいたる)過程を共有し交流・探求することによって互恵的に学びあうこと」と定義している。
- ⁽⁶⁾この事前課題で得た情報を基に、毎年 12 月、「言語文化研究会(自国の日本語教育事情を語る)で学生たちの発表が公開で行われている。

⁽⁷⁾全65項目。プログラム開始直後と最後の2回行っている。

〔参考文献〕

秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり - 知の創造へ - 』岩波書店

浅田匡(1998a)「自分の授業を見直す」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』, 147-160、金子書房

(1998b)「教師学を目指して」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』, 301-307、金子書房

藤岡完治(1998)「自分の言葉で授業を語る - カード構造化法 - 」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』, 118-133、金子書房

細谷純(1982)「発達とはどういうことか」『講座現代の心理学2:人間の成長』, 1-56、小学館

山崎準二(2002)「教師の評価」, 田中耕治編著『新しい教育評価の理論と方法I』, 219-273、日本標準

横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社

K. M. Bailey(1990)“The use of diary studies in teacher education programs”, In J. C., Richards & D. Nunan (ed.) *Second Language Teacher Education*, pp. 215-226, Cambridge University Press